

Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria.

Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa
Universidad de Alicante

Edición de:

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Implementación de la perspectiva de género en la docencia de la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías)

H. Provencio Garrigós¹; J.L. Arráez Llobregat²

¹*Departamento Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura;*

²*Departamento de Filologías Integradas*

Universidad de Alicante

RESUMEN

La Red de investigación en docencia universitaria *Implementación de la perspectiva de género en la docencia de la Facultad de Filosofía y Letras*, comprometida con la inclusión de perspectiva de género en los estudios de Grado y Máster que en ella se imparten, y al amparo de la legislación y normativa vigentes en materia de igualdad entre mujeres y hombres, ha realizado durante el segundo cuatrimestre una lista de autochequeo que sirva como ejercicio de autorreflexión para el profesorado sobre a la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en su docencia universitaria. La lista de autochequeo incide en los estereotipos de género presentes tanto el *currículum formal* como en el *oculto*. De esta forma, el trabajo de la Red contribuye a la consolidación de uno de los objetivos del 2.º Plan de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de la Universidad de Alicante, 2014-2016: “Integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Acción 7. Impulsar la inclusión, tanto de forma específica como transversal, del significado y alcance de la igualdad de mujeres y hombres en los contenidos y competencias de los planes de estudio de grado y posgrado de la UA”.

Palabras clave: perspectiva de género, estereotipos de género, currículum oculto, currículum formal, docencia universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo que este año ha tenido la Red, siguiendo las líneas de continuidad que se indicaron en la Memoria del curso pasado (Provencio Garrigós, Arráez Llobregat, 2016: 1714), ha sido la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria, ampliando sus objetivos al *currículum oculto de género*, presente en todas las asignaturas, ya que considerar que la perspectiva de género solo afecta a determinadas asignaturas es una suposición errónea (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2011: 2).

Incorporar la perspectiva de género de forma transversal conlleva detenerse en los dos ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje: el *currículum formal* o *explícito* y el *currículum oculto* o *implícito*. El primero de ellos es el que ha recibido mayor atención en la bibliografía especializada; sin embargo, en los últimos años, las investigaciones están poniendo de manifiesto la estrecha vinculación entre ambos, destacando sobremanera la relevancia que el segundo tiene para la docencia y para la transmisión de estereotipos de género (Rodríguez Jaume, Provencio Garrigós, Díez Ros, en prensa). Por lo tanto, partimos de la siguiente premisa: la docencia universitaria no está exenta de la inclusión de perspectiva de género; en este sentido, es muy útil que se adopte, desde una perspectiva docente, la reflexión que Inés Sánchez de Madariaga (2011) realiza sobre los contenidos de investigación, para ello, cambiemos de la cita las palabras “ciencia” e “investigación” por “docencia”:

La ciencia, como cualquier otro campo de la actividad humana, no está libre de los condicionantes culturales y sociales de su tiempo: los estereotipos de género y la menor valoración social de que son objeto las mujeres se trasladan a menudo a una consideración estereotipada y menor de sus realidades específicas, sean de orden social o de orden biológico, en la investigación.

1.1. Acciones de la Red

La estrategia de investigación ha consistido en la elaboración de una lista de autochequeo o autoevaluación dirigida a las profesoras y profesores que les ayude a reflexionar sobre aspectos concretos de género implícitos en su docencia y que, en su mayoría, afectan al *currículum oculto* y a la transmisión y reproducción de estereotipos de género en las aulas universitarias. La búsqueda del ejercicio de autorreflexión del profesorado tiene como fin último alcanzar en la docencia universitaria la *equidad de género*, en otras palabras, actuar de forma justa “en el tratamiento de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, sus diferencias culturales, étnicas, sociales, de clase o de otro tipo. Sin igualdad no puede existir equidad. A partir de este concepto,

se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes, aunque considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades” (San Miguel Abad, 2007: 38); siempre sin olvidar que el género se cruza con otras categorías: raza, clase social, etnia, religión, edad... que conforman nuestra identidad.

Debido a que la coordinadora de esta Red también es miembro de la Red “Universidad, Docencia, Género e Igualdad” (coordinada por M.^a José Rodríguez Jaume) y ambas comparten el objetivo de incluir la perspectiva de género en la docencia, se optó por trabajar de forma conjunta para no duplicar esfuerzos. Decidimos que nuestra labor se centraría en el diseño de una lista de autochequeo para el profesorado que sirviera como ejercicio de autorreflexión sobre la actividad docente, que se complementaría con la *Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, resultado del trabajo de la Red citada. La guía y la lista de autochequeo se publicarán en la colección *Apuntes para la igualdad* a la que se accederá a través de la página web de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante.

1.2. Estereotipos de género, *currículum formal*, *currículum oculto*

Los estereotipos de género adjudican características y comportamientos a los hombres y a las mujeres como grupos diferenciados por el simple hecho de pertenecer a uno de ellos. Entre los estereotipos masculinos se incluyen: decisión, inteligencia, creatividad, teorización, racionalidad, actividad, competitividad, autoestima, independencia, ligazón con el poder, etc.; y entre los femeninos: emotividad, sensibilidad, intuición, pasividad, inseguridad, dependencia, falta de control, sumisión, necesidad de apoyo, etc. Como consecuencia de un *proceso de socialización* (San Miguel Abad, 2007: 40), que suele asignar pautas de comportamiento diferenciadas en función del sexo, se espera que tanto unos como otras sean, estén y actúen conforme a dichos estereotipos.

Este proceso de socialización también se reproduce en las aulas universitarias, porque docentes y estudiantes somos mujeres y hombres socializados en patrones de género diferenciados. Un ejemplo ilustrativo de esta aseveración lo aportan algunos datos del Observatorio para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UA: en 2012 el 30,8% del alumnado matriculado en las ramas de ingeniería y arquitectura fueron mujeres y el 62,9%, hombres; frente a la rama de arte y humanidades en la que el 71,2% fueron mujeres y el 27,8% hombres. Profesoras y profesores proyectan una serie de

expectativas sobre alumnas y alumnos que, en gran medida, están cimentadas en los estereotipos de género, generando lo que Causa Vera (2008: 16) denomina *efecto expectativa*, que alude a las acciones que, como docentes, desarrollamos en el aula en respuesta –muchas veces inconsciente– a ciertas expectativas.

De lo dicho anteriormente, se puede inferir fácilmente que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se generan y reproducen estereotipos de género. En ese proceso están implicados tanto el *currículum formal (explícito)* como el *oculto (implícito)*. Tanto en este Red como en la Red ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’, se ha consensuado la siguiente definición de *currículum formal*: conjunto de elementos de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que aparecen explicitados o recogidos formalmente en las Guías Docentes de las asignaturas que forman parte del Plan de estudios oficial (de grado o de máster) y que son susceptibles de incluir la perspectiva de género: *competencias, objetivos, contenidos, plan de aprendizaje, evaluación, bibliografía y enlaces*. Si bien estos elementos forman parte del *currículum oficial o explícito* de una asignatura, la información que contienen no siempre permite valorar los sesgos de género. Esta consideración se aprecia, específicamente, en los apartados: plan de aprendizaje y evaluación.

En cuanto a la definición de *currículum oculto*, asumimos la dada por Maceira Ochoa (2005: 195) por considerar que integra todos los factores dables en las aulas universitarias:

El currículo oculto consiste en *aprendizajes* (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) *no explícitos y/o no intencionales* que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que *se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso* —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, *como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.* (Cursiva nuestra).

Vendría a ser lo que Bengoechea (2014: 11) llama *la operación escondida de género*, es decir, “formas que no reconocemos ni de las que tenemos conciencia, mediante las cuales el género influye en la vida de hombres y mujeres”.

Los elementos no explícitos en el currículo y que se reflejan en la lista de autochequeo para la inclusión de la perspectiva de género son fundamentalmente¹: la

interacción en el aula y la comunicación oral, escrita y visual. Estos cuatro elementos se activan en las *modalidades organizativas* (clase teórica, clase práctica, seminario-taller y tutoría), en los *métodos de enseñanza y aprendizaje* (lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, etc.) (Miguel 2006: 19-26) y en los *recursos docentes orales* (presentaciones, ejemplos, etc.), *escritos* (presentaciones, esquemas, notas, ejercicios, artículos, manuales o libros de referencia, etc.) y *visuales* (fotografías, vídeos, etc.) (Rodríguez Jaume, Provencio Garrigós, Diez Ros, en prensa; consúltese también el informe de la Red ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’ incluido en este volumen).

2. LISTA DE AUTOCHEQUEO DOCENTE PARA INCLUIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria de forma transversal conlleva un ejercicio previo de autorreflexión sobre nuestra actividad docente, así como la realización de un autodiagnóstico del modelo de enseñanza que llevamos a las aulas en el *currículum formal y oculto*. Los resultados que obtengamos nos deben hacer pensar en cuestiones como las siguientes (Fabra s. f.): a) en qué medida reproducimos y proyectamos en las aulas los estereotipos de género; b) las alumnas y alumnos no son un grupo homogéneo, sino que está formado por personas individuales, únicas, diferentes entre sí y condicionadas por un proceso de socialización que le ha llevado a asumir determinados papeles y estereotipos de género. Estos y otros aspectos son los que nos permitirán analizar el impacto de los estereotipos en el ejercicio de la docencia y actuar con *equidad de género*.

La idea previa y que enmarca el ejercicio de autorreflexión es la siguiente (Martínez Moscoso 2012: 9-10): el profesorado tiene un compromiso con la igualdad y la equidad de género; por lo tanto, la primera pregunta que debemos responder es:

	Sí	No	NS/NC
¿Soy consciente de que mi labor docente implica formar a personas, a profesionales en y para una sociedad que debe estar comprometida con la igualdad y equidad de género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NS/NC: no sabe/no contesta

2.1 Datos identificativos

La lista de autochequeo se inicia con unos datos generales que permiten al profesor o profesora contextualizar al grupo. El número de alumnas y alumnos ayuda a

visibilizar de forma objetiva el desequilibrio que pueda existir entre algunos de los resultados de la autoevaluación y el sexo mayoritario en el aula.

Tabla 1. Autochequeo: datos generales asignatura/s

Grado/Máster	
Curso académico	
Asignatura/s	
N.º aproximado de alumnas matriculadas	
N.º aproximado de alumnos matriculados	

2.2 Currículum formal

El segundo bloque del listado de autochequeo se vincula con los elementos explícitos o pertenecientes al *currículum formal*. La aplicación Guías Docentes del Campus Virtual de la Universidad de Alicante (UACloud) permite que el profesorado responsable de la asignatura incluya información en los siguientes apartados: 1) contexto de la asignatura, 2) objetivos formativos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), 3) contenidos (breve descripción y contenidos teóricos y prácticos), 4) plan de aprendizaje (actividad docente y metodología), 5) evaluación (sistema general, instrumentos y criterios) y 6) bibliografía y enlaces.

La inclusión de **objetivos** de la asignatura relacionados con el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres debe haberse reflejado previamente en las *competencias generales y específicas* del grado o máster, aunque no siempre es así. Como ejemplo ilustrativo, se incluyen dos competencias extraídas de dos grados impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras:

- Competencia Genérica del *Grado en Estudios Franceses*: CG11: Capacidad de respetar los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- Competencia Específica Conceptual del *Grado en: Español Lengua y Literaturas*. CA24: Capacidad para mostrar compromiso social con la igualdad entre hombres y mujeres, la pluralidad y diversidad de realidades de la sociedad actual, la paz y la democracia.

Si las *competencias generales y específicas* del grado o máster no contemplan el principio de igualdad entre mujeres y hombres o la perspectiva de género, siempre se podrá incluir algún objetivo ligado con este principio. A continuación, se muestran las preguntas del listado de autochequeo relacionadas con los objetivos:

Tabla 2. Autochequeo: objetivos asignatura/s

CURRÍCULUM FORMAL: OBJETIVOS	Sí	No	NS/NC
¿Incorporo objetivos vinculados con los principios de igualdad de género y no discriminación acordes con las competencias que, en este sentido, se reflejan en el Grado/Máster?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Incorporo objetivos específicos vinculados con el principio de igualdad de género adecuándolos a las asignaturas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los **contenidos** de la asignatura (temas de la guía docente) es el elemento del *currículum formal* que mayor interés suscita en los análisis con perspectiva de género, porque es el lugar en el que resulta más sencillo observar el enfoque de género. No podemos obviar la discusión que en el mundo académico existe sobre si la perspectiva de género solo es aplicable en asignaturas de ciencias sociales, jurídicas, económicas, humanísticas y de la salud (Grupo de Investigación ISONOMÍA, 2010: 10). Sorprendería comprobar como hay docentes que incluyen la perspectiva de género en materias que, en principio, no lo aceptarían en sus contenidos, un ejemplo muy ilustrativo lo ofrece el trabajo de Calvo Iglesias (2013) en el que expone cómo ha introducido la perspectiva de género en la docencia universitaria de una materia de física. Esta es una cuestión muy interesante y compleja que requeriría de mayor profundización que no nos permite el espacio de esta publicación. Por ese motivo, aquí solo incluimos dos preguntas relacionadas con los contenidos.

Tabla 3. Autochequeo: contenidos asignatura/s

CURRÍCULUM FORMAL: CONTENIDOS	Sí	No	NS/NC
¿Incorporo el género como categoría de análisis en la descripción de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Incorporo en los contenidos las aportaciones que las mujeres académicas y científicas han realizado a la materia o disciplina?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Directamente relacionada con los **contenidos** se encuentra la **bibliografía**, pues son las lecturas obligatorias y recomendadas de la asignatura las que visibilizan explícitamente las investigaciones que las mujeres han hecho a la disciplina. En Provencio Garrigós, Arráez Llobregat *et al* (2016: 1708-1709) se ofrece un ejemplo de la labor de búsqueda bibliográfica llevada a cabo por el profesor Arráez para la asignatura *Panorama general de la literatura francesa hasta el siglo XIX*.

Tabla 4. Autochequeo: bibliografía asignatura/s

CURRÍCULUM FORMAL: BIBLIOGRAFÍA	Mujeres	Hombres	M/H	NS/NC
¿La mayor parte de las fuentes bibliográficas que proporcione al alumnado están escritas por?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sí	No	NS/NC	
¿Desarrollo de forma completa el nombre y apellidos de la autora o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

autor en la bibliografía?			
---------------------------	--	--	--

Un modelo de enseñanza universitario atento a la diversidad y a la inclusión de la perspectiva de género debe contemplar más de una herramienta de **evaluación** que se adecúe a las necesidades y características de los alumnos y alumnas. Incorporar el enfoque de género en la evaluación universitaria “no significa sesgo favorable a las alumnas, sino plena consciencia de no caer en posibles sesgos que favorecen a los varones” (Bengoechea, 2014: 33). Nuestra experiencia como docentes y discentes nos dice que hay unas herramientas de evaluación (exámenes teóricos, exámenes tipo test, exposiciones, debates, trabajos de investigación) que se ajustan mejor que otras a nuestras características personales y con las que podemos demostrar de forma fehaciente nuestro progreso y adquisición de objetivos.

Tabla 5. Autochequeo: evaluación asignatura/s

CURRÍCULUM FORMAL: EVALUACIÓN	Sí	No	NS/NC
¿Incluyo distintos instrumentos y criterios de evaluación que contemplen las características de las alumnas y alumnos para conseguir la equidad de género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Especifico y publico claramente los criterios y la ponderación que voy a tener en cuenta para evaluar las pruebas orales y escritas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En las pruebas orales y escritas, tengo en cuenta los estilos comunicativos de alumnas y alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Currículum oculto

Como ya se comentó en (§1.2), los elementos del *currículum oculto* (*no explícito*) que hemos considerado incluir en el listado de autochequeo afectan a la **interacción en el aula** y a la **comunicación oral, escrita y visual**. Aquí cobran especial protagonismo las modalidades organizativas y los métodos de enseñanza y aprendizaje que el profesor o profesora seleccione, pues conllevan interacción, que siempre estará determinada por los distintos estilos comunicativos de las alumnas y alumnos (Bengoechea, 2004). Pensemos, por ejemplo, en una clase práctica en la que se lleve a cabo la resolución de problemas de forma colaborativa. El tema de los estilos comunicativos masculinos y femeninos es tan complejo como personas los integran. Como muy acertadamente explica Bengoechea (2004: 115-116):

El género no es inmutable ni puede entenderse aislado de otros aspectos de nuestra identidad (de clase social, estatus, profesión, grupo político). Lo que significa ser mujer y ser hombre (y hablar como tales) cambia de una generación a otra, y varía según se pertenezca a uno u otro grupo social, político o religioso. Es decir, una mujer no es únicamente "mujer", sino además, católica practicante, campesina, abogada en un bufete internacional, médica, intelectual, atea, terrateniente... y su habla reflejará de algún modo (y construirá) todas esas identidades más o menos difusas que la constituyen. [...] Y ni siquiera la misma mujer se comunica de igual forma a lo largo de todos los momentos de

su vida, sino que variará sus tácticas verbales según las personas con las que se relacione, el lugar en que se produzca la interacción, la tarea que lleve a cabo y la función que cumpla el habla en un determinado momento.

De las palabras anteriores, se infiere que establecer unos rasgos específicos para el estilo comunicativo femenino y otros para el masculino es caer en generalidades que simplifican un tema de por sí complejo. No obstante, Bengoechea (2003, 2004, 2014, 2015), Alvarado (2010), Causa Vera (2008), Pacheco (2014), Guerrero Caviedes, Hurtado, Azua, y Provoste Fernández, P. (s. f.) también destacan que en la interacción comunicativa hay unas características asociadas al estilo o modelo comunicativo de las mujeres y otras al de los hombres. Como señala Bengoechea (2014: 132), lo importante aquí no es ver si hay un estilo comunicativo mejor o peor que otro, sino que el estilo de comunicación e interpretación masculino se ha convertido en el hegemónico en nuestra sociedad, en un patrón de referencia que juzga los elementos diferenciales del estilo femenino como señales de “incompetencia, lentitud, timidez, doblez o capacidad de manipulación de las mujeres” (2004: 134). El apartado dedicado a los estilos comunicativos femenino y masculino podrá consultarse en su totalidad en la colección *Apuntes para la igualdad*, citada en (§1.1). Recogemos, a continuación, las preguntas de tipo más general para interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante:

Tabla 6. Autochequeo: interacción estudiante-estudiante

CURRÍCULUM OCULTO: INTERACCIÓN ESTUDIANTE-ESTUDIANTE	Alumnas	Alumnos	Alumnas/os	NS/NC
¿Los grupos para realizar trabajos colaborativos, exposiciones, etc. están formados mayormente por...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes desempeñan mayormente la coordinación en los grupos de trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes realizan mayormente las exposiciones orales colaborativas en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes intervienen/participan mayormente y de forma espontánea en el desarrollo de la clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes respetan mayormente los turnos de palabra y las reglas de participación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sí	No	NS/NC
¿Utilizo alguna estrategia para fomentar la participación equilibrada de alumnas/os? Si la respuesta es ‘sí/a veces’, ¿cuál/es?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Distribuyo equitativamente los tiempos de intervención de alumnas y alumnos?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Observo diferencias en el estilo comunicativo de alumnas y alumnos?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 7. Autochequeo: interacción docente-estudiante

CURRÍCULUM OCULTO: INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE	Alumnas	Alumnos	Alumnas/os	NS/NC
¿A quiénes pregunto con mayor frecuencia cuestiones teóricas y/o prácticas que se respondan con un “sí” o un “no”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿A quiénes pregunto con mayor frecuencia cuestiones teóricas y/o prácticas que conlleven un mayor procesamiento o creatividad en la respuesta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿A quiénes fomento/facilito más la participación oral en clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes tardan más tiempo (en segundos) en contestar a las preguntas que formulo en clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿A quiénes nombro mayormente con su nombre de pila y/o apellidos?				
¿Mi comunicación oral se proyecta mayormente en...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sí	No	NS/NC
¿Intervengo si se produce algún comportamiento o actitud sexista o discriminatoria en el aula?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Interactúo para que todo el mundo respete los estilos comunicativos femenino y masculino?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aunque, a simple vista pueda parecer algo trivial, la interacción y la comunicación se producen entre el alumnado y el profesorado tiene lugar en los *espacios del aula* y, en consecuencia, el uso que de ellos se haga puede ser sometidos a un análisis de género. De ahí que el listado de autochequeo dedique un apartado a los patrones diferenciales de la utilización de los espacios en el aula.

Tabla 8. Autochequeo: uso de los espacios del aula

CURRÍCULUM OCULTO: USO DE LOS ESPACIOS DEL AULA	Sí	No	NS/NC
¿Los alumnos y alumnas se distribuyen en el aula de forma aleatoria o según su sexo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Alumnas	Alumnos	Alumnas/os
¿Quiénes ocupan mayormente los espacios más próximos al/ a la profesor/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes ocupan mayormente en los espacios más alejados del/de la profesor/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El último gran bloque del *currículum oculto* es el dedicado a la *comunicación oral* (apoyada en la *comunicación kinésica*: movimientos corporales, gestos, expresiones faciales, miradas, risas, etc.), *visual* y *escrita*. Los cuatro tipos de comunicación desempeñan un papel central en el mantenimiento y reproducción de los estereotipos de género. Por este motivo, es importante que nos preguntemos y reflexionemos sobre los sesgos de género que pueden incluir los *materiales docentes* (presentaciones, esquemas, ejemplos, vídeos, imágenes, etc.), independientemente del medio de comunicación empleado en cada uno de ellos.

Tabla 9. Autochequeo: recursos docentes

CURRICULUM OCULTO: RECURSOS DOCENTES	Sí	No	NS/NC
¿Compruebo si los materiales que proporciono visibilizan las aportaciones de las mujeres científicas académicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Compruebo si los materiales que proporciono tienen a las mujeres como protagonistas del contenido que se transmite?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Compruebo si los materiales que proporciono transmiten estereotipos, una visión androcéntrica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Visibilizo las desigualdades e inequidades de género en algún tema de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tengo en cuenta las consecuencias que puede tener en el alumnado los comentarios / explicaciones / ejemplos en cuanto a las identidades: sexual, raza, étnica, religión, nacionalidad, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sabido que el *lenguaje* reproduce y construye la realidad, pero también interesa destacar que con el lenguaje se categoriza la realidad con unos modelos más prototípicos (representativos) y otros más periféricos (marginales) en las relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino. La investigación nos dice que el modelo cognitivo que hemos heredado social y culturalmente como prototípico es el masculino, frente al femenino, que se considera periférico. Todo se reproduce y transmite (a veces de forma inconsciente) con el lenguaje tanto en nuestra interacción como en nuestra comunicación oral y escrita. A este respecto, resulta muy ilustrativo el ejemplo que Alvarado (2010: 76) menciona sobre el uso de la palabra *hombre* y que no precisa de comentarios o aclaraciones:

En una clase de urbanismo, se les pidió a los y las estudiantes que realizaran diseños para la portada de un nuevo libro llamado *El hombre urbano*. Los resultados fueron dibujos exclusivamente de varones en contextos urbanos. Al asignar esta tarea a un segundo grupo y cambiando el nombre del libro a *El mundo urbano*, los resultados fueron dibujos con personas de ambos sexos y diversas edades. (Negrita y subrayado nuestros).

Para este lugar, se agrupan y sintetizan las preguntas asociadas a los cuatro tipos de comunicación:

Tabla 10. Autochequeo: comunicación oral, escrita, visual y kinésica

CURRÍCULUM OCULTO: COMUNICACIÓN ORAL, ESCRITA, VISUAL Y KINÉSICA	Sí	No	NS/NC
¿Cuándo hablo y escribo, utilizo un lenguaje inclusivo (no sexista): evito palabras y frases que reflejen o transmitan discriminación y estereotipos de género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuándo hablo y escribo, empleo el masculino genérico para aludir a mujeres y hombres? ¿Por qué?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuándo hablo y escribo, feminizo los términos que aluden a cargos, profesiones, actividades, títulos académicos, categorías laborales y educativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuándo hablo y escribo uso más de un recurso lingüístico (desdoblamientos, genéricos, colectivos,...) para hacer visibles tanto a mujeres como a hombres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿ Cuándo hablo y escribo soy coherente en el uso de un lenguaje no sexista a lo largo de todo mi discurso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿ Cuándo hablo, utilizo paremias (refranes, frases hechas,...) que transmiten estereotipos de género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿En algún momento me he sentido a disgusto utilizando un lenguaje no sexista en mi discurso oral y escrito? ¿Por qué?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Compruebo si los materiales que proporciono (artículos, libros, etc.) están redactados con un lenguaje inclusivo (no sexista)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Compruebo si las imágenes y/o vídeos que utilizo en mis recursos docentes reflejan o transmiten discriminación y estereotipos de género?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Las imágenes y/o vídeos que selecciono con mujeres y hombres se presentan de forma equilibrada en cuanto al número de unas y otros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Las imágenes y/o vídeos visibilizan a mujeres y hombres en espacios públicos y/o privados en los que cada vez tienen mayor presencia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿Las imágenes y/o vídeos proyectan pluralidad racial, étnica, cultural y física de la sociedad actual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cuando las imágenes y/o vídeos incluyen también texto, ¿hay coherencia inclusiva (no sexista) entre ambos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Alumnas	Alumnos	Alumnas/os	NS/NC
¿Mi comunicación kinésica (gestos, expresiones faciales, risas, movimientos de manos,...) se proyecta mayormente hacia...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. CONCLUSIONES

El trabajo llevado a cabo en la Red durante el segundo cuatrimestre ha dado como resultado la creación de una lista de autochequeo para el PDI que sirva como ejercicio de autorreflexión para la inclusión de la perspectiva de género en su docencia universitaria, tanto en el *currículum formal* como en el *oculto*. La lista ha sido confeccionada partiendo de la siguiente idea: las aulas universitarias son espacios en los que se dan y se reproducen patrones de género diferenciados (marcados por los estereotipos de género) por medio de la interacción y la comunicación verbal (escrita y oral) y no verbal (visual y kinésica).

4. DIFICULTADES ENCONTRADAS

La mayor dificultad que se ha tenido durante estos meses ha sido de tipo organizativo y ha estado relacionada con la convocatoria y asistencia a las reuniones presenciales de seguimiento de la Red. El motivo principal aducido por el profesorado viene dado por la coincidencia con el horario de las clases y otras reuniones, estancias en el extranjero, etc. A lo que hay que añadir la carga de trabajo que todo el profesorado asume durante los últimos meses del curso académico (tutorización de TFM y TFG;

elaboración de informes, memorias, etc.).

5. PROPUESTAS DE MEJORA

En relación con las propuestas de mejora, consideramos que los resultados obtenidos pueden mejorarse y ampliarse si se realiza una lista de autochequeo para el alumnado que le permita reflexionar sobre la perspectiva de género en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, el trabajo realizado por la Red puede enriquecerse si se contrasta con el realizado por otros grupos nacionales e internacionales que tratan temáticas similares y con los que miembros de la Red tienen contacto.

6. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

La Red continuará trabajando en la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria; de ahí que tenga previsto, como se ha comentado anteriormente, realizar una lista de autochequeo para el alumnado que también le permita reflexionar sobre la perspectiva de género en su proceso de aprendizaje. Consideramos que la investigación y el estudio que se ha realizado en la Red durante los dos últimos años avala esta previsión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, B. (2010). *Dinámicas de género en el aula. Pautas para la inclusión en el ámbito educativo. Materiales*. Perú: Taller de la Asociación de Promoción y Desarrollo.
- Bengoechea, M. (2003). Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal. *Proyecto NAHIKO-EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer*.
- Bengoechea, M. (2004). La comunicación femenina. En M. Bengoechea, *et al.*, (Eds.), *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa* (pp. 13-147). Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer y Comunidad Europea Fondo Social Europeo.
- Bengoechea, M. (2014). Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo. En *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación* (pp. 9-35). Vigo: Unidade de Igualdade, Universidad de Vigo.

- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Causa Vera, M.^a P. (2008). *Análisis de género en el aula*. Chile, Servicio Nacional de la Mujer, Documento de Trabajo n.º 117.
- Calvo Iglesias, E. (2013). Perspectiva de género en la docencia de física. En P. Membiela, N. Casado & M.^a I. Cebreiros (Eds.), *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 513-517). Ourense: Educación Editora.
- Caprile, M. (coord.) (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Fundación CIREM.
- Guerrero Caviedes, E., Hurtado, V., Azua, X. & Provoste Fernández, P. (s. f.). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Chile: Gobierno de Chile, Hexagrama Consultoras.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 21, pp. 187-227.
- Martínez Moscoso, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios de Género.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). *Manual de género en la investigación*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Pacheco, Cl. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Paraguay: UNICEF.
- Provencio Garrigós, H. & Arráez Llobregat, J. L., et al. (2016). Implementación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras. En J.D. Álvarez, S. Grau & M.^a T. Tortosa (Coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1703-1717). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Jaume, M.^a J., Provencio Garrigós, H. & Díez Ros, R. (en prensa). Transversalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria: primeros pasos en la Universidad de Alicante. En *IV Xornada Universitaria Galega en Xénero. Perspectiva de género en la docencia universitaria*.
- San Miguel Abad, N. (2007) (coord.). *Estrategias de “género en desarrollo” de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de

Cooperación, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

Sánchez de Madariaga, I. (2011). “Prólogo. Una herramienta para la innovación de género en la investigación científica”. En Ministerio de Ciencia e Innovación (2011). *Manual de género en la investigación*. Ministerio de Ciencia e Innovación.

¹ La Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo elaboró en 2014 una *Guía de apoio para introducir a perspectiva de xénero na docencia da Universidade de Vigo* en la que se formulan preguntas que invitan a la reflexión sobre aspectos vinculados con la inclusión de la perspectiva de género (prejuicios sexistas y estereotipos, tratamiento de la diversidad, androcentrismo, discurso, competencias), y se presentan estrategias de acción.